

A Utilização da Aplicação Online *VoiceThread* como Complemento à Aula de Inglês

Using the Web-based Application *Voicethread* as a Complement to the English Class

Luís Miguel Osório Duarte

Escola EB Luciano Cordeiro, Portugal

luism.duarte@sapo.pt

Manuel Meirinhos

Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Portugal

meirinhos@ipb.pt

António Osório

Universidade do Minho – Instituto de Educação, Portugal

ajosorio@ie.uminho.pt

Resumo

A Web 2.0 disponibiliza ferramentas gratuitas que permitem o desenvolvimento de competências de comunicação e de pensamento de ordem superior. Uma destas ferramentas é o *VoiceThread*, uma aplicação *online* que possibilita conversas assíncronas através de um interface simples e agradável. O presente artigo expõe os resultados de um estudo de caso que procurou saber como se processa a aprendizagem da competência oral, utilizando esta ferramenta como complemento à aula de Inglês no 3º ciclo.

Palavras-chave: *Web 2.0; competência oral; Voicethread; conversas assíncronas*

Abstract

Web 2.0 offers free tools that support the development of communication skills and high order thinking. One of these tools is *VoiceThread*, a web-based application that enables users to establish asynchronous conversations, while using an easy and attractive interface. This paper presents the results of a case study that tried to understand how the learning of oral skills occurs, using *VoiceThread* as a complement to the *English as a Foreign Language* classes.

Keywords: *Web 2.0; oral skills; Voicethread; asynchronous conversations*

Introdução

Confrontados com turmas extensas, onde a participação de cada aluno se limita no espaço e no tempo e com a necessidade de desenvolver competências de expressão oral, condição *sine qua non* para uma comunicação efectiva, tentámos verificar como se processa a aprendizagem da competência oral em língua inglesa através da aplicação *VoiceThread*⁴⁰ (VT) como complemento à aprendizagem presencial. Esta ferramenta enquadra-se no paradigma da *Web 2.0* e segue a linha dos *podcasts*.

Na Web 2.0 o utilizador deixou de ser um mero consumidor passivo e tornou-se produtor activo de conteúdos, tornando-se, nas palavras de McLoughlin & Lee (2007), um *prosumer* (junção de *producer* e *consumer*). A *Web* passou a ser encarada como uma plataforma, onde qualquer um de nós pode, de forma gratuita, partilhar conteúdos sem necessitar de criar

⁴⁰ <http://voicethread.com>

páginas com recurso a linguagem de programação ou a *software* que exija conhecimentos digitais avançados. Se inicialmente os conteúdos eram publicados por instituições no sentido *top-down*, isto é, poucos publicavam e muitos eram os consumidores, hoje os utilizadores produzem conteúdos numa perspectiva *bottom-up*, sendo muitos os que publicam para muitos consumidores (Oliver, 2010). A importância da autoria colaborativa obteve maior visibilidade com o projecto *Wikipedia*, onde o utilizador pode participar e criar conteúdos e onde o conhecimento criado através dessa colaboração é maior do que a soma das contribuições individuais.

No presente trabalho procuramos verificar se a integração curricular da aplicação VoiceThread contribui para o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa. Começamos por fazer uma fundamentação teórica do trabalho, descrevemos a ferramenta utilizada, abordamos a metodologia do estudo e a sua descrição, fazemos a apresentação e interpretação dos resultados e, por fim, elaboramos uma conclusão.

Revisão literária

A comunicação assíncrona e a competência oral

A comunicação ou conferência assíncrona acarreta várias implicações quer ao nível do relacionamento entre os participantes e o papel que estes desempenham, quer na construção de um discurso que, não sendo imediato, é mais reflectido em termos de pensamento e de linguagem. A utilização da comunicação assíncrona através do uso de *podcasts* pode beneficiar a aprendizagem de uma língua estrangeira quanto aos *skills listening/speaking*, permitindo uma repetição exaustiva do suporte auditivo e a elaboração de uma intervenção ponderada, numa corrente sequencial ou numa linha de discussão (em inglês *Thread*).

Enquanto que alguns aspectos, de natureza visual, não são perceptíveis no uso dos *podcasts*, outros são evidenciados neste formato, como a entoação ascendente/descendente, a variação de intensidade, o tom e volume de voz e o uso de sons orais extralinguísticos, que acrescentam expressividade ao texto oral. A presença da voz do professor nos *podcasts* não deve ser descurada e, como Marques (2009) nota, ela:

convoca a memória auditiva dos alunos a que está agregada a relação interpessoal criada na comunicação em sala de aula. E constitui-se ainda como um factor de afectividade de que o professor pode tirar partido. Por isso, a escolha da voz deve ser objecto de reflexão e decisão: a de manter esta continuidade relativamente ao espaço partilhado da sala de aula ou, pelo contrário, assumir uma ruptura (p. 131).

A utilização da Internet nas aulas de línguas estrangeiras tem dado primazia ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, dado o domínio dos conteúdos textuais que proliferam na rede. De facto, na Internet, a maioria das nossas comunicações é feita

através do texto escrito que se apropria de determinados símbolos (e.g.: *emojicons*) para representar a linguagem oral e transmitir emoções, mas, sendo uma forma de comunicar baseada em símbolos, é representativa e não real perdendo-se, não raras vezes, o conteúdo que queremos veicular.

A presença da voz aproxima mais as pessoas do que o texto escrito, pois é algo de mais pessoal, privado e único, aumentando, em contexto de aprendizagem a distância, a presença social (Ice *et al.*, 2007). Durbridge (1984, citado por Chan & Lee, 2006) enfatiza a vantagem educativa do formato áudio, na medida em que comparado com o texto escrito, a palavra falada pode influenciar a cognição (acrescentando clareza e significado) e a motivação (ao veicular directamente a personalidade da pessoa que cria essas palavras).

A integração do *podcast* como ferramenta comunicativa no processo de ensino/aprendizagem tem consequências em termos do espaço-tempo da interacção, dos objectivos e dos interlocutores (Marques, 2009). Na sala de aula a *janela de oportunidades* é mais efémera, isto é, o tempo é limitado e, por isso, os alunos têm de competir por ele, de forma a exhibir conhecimento perante o professor e os seus pares, enquanto que *online* o tempo pode ser maior ou menor consoante a motivação do aluno para participar numa discussão. Meyer (2003) refere a metáfora do *tempo como um recurso* que expande nas discussões *online* e que contribui para que os alunos reflectam, estabeleçam relações e preparem respostas mais convenientemente. Numa conversa assíncrona o papel comunicativo de cada um dos intervenientes também se altera, sendo que todos passam a ocupar um espaço que podem gerir de forma autónoma, sem restrições de tempo ou imposição de papéis. Um dos benefícios da comunicação assíncrona é que esta possibilita uma participação mais equitativa entre os seus participantes, comparativamente com a comunicação face a face (Warschauer, 1996).

A importância do tempo e a sua relação com o pensamento de ordem superior é sustentada pela evidência de que as discussões assíncronas implicam maior reflexão na produção de intervenções (Meyer, 2003). No que se refere à linguagem, também se conclui que os alunos utilizam uma linguagem lexical e sintacticamente mais formal, complexa (Warschauer, 1996) e correcta (Meyer, 2003), à qual não é alheio o facto de estarem perante uma audiência alargada e atenta, que os encoraja a ter outro cuidado na preparação das suas participações.

A conferência assíncrona oferece, ainda, a vantagem de se focalizar mais na actividade, comparativamente com a síncrona, visto que no decurso de uma sessão assíncrona os indivíduos tendem a emitir menos comentários sociais e não relacionados com a tarefa, empenhando-se mais na resolução do problema e na tomada de decisões (Kwon, 1998, citado por Jonassen, 2007).

Para Jonassen (2007) poderão ser utilizados na conferência assíncrona três tipos de pensamento superior da seguinte forma:

Avaliar as mensagens enviadas por outros participantes e identificar os temas e pressupostos são as principais actividades de pensamento crítico (...)

O pensamento criativo é utilizado quando os participantes desenvolvem ideias fornecidas por outros, sintetizando depois novas posições ou soluções para os problemas levantados.

O pensamento complexo ocorre em espaços de trabalho partilhados, em que os alunos planeiam e concebem um produto de forma colaborativa e em que terão também de imaginar e formular um objectivo e de inventar, avaliar e rever o produto (Jonassen, 2007, p. 266).

A aplicação VoiceThread e o seu potencial didáctico

O VT é uma aplicação *online* que proporciona conversas colaborativas assíncronas à volta de uma imagem, um documento, um vídeo ou a combinação destes três formatos, sem ser necessária a instalação de *software* específico, à semelhança de muitas ferramentas da *Web 2.0*, baseando-se o seu interface numa animação *Flash*. A principal vantagem é a simplicidade do seu interface, sendo uma ferramenta *user friendly*, o que implica que mesmo um professor com dificuldades em lidar com a tecnologia, provavelmente irá interessar-se por esta aplicação, que exige uma curva de aprendizagem muito curta. Steve Muth, o co-fundador do VT explica:

apesar de todo o discurso que envolve as ferramentas da *web 2.0* e a interacção social, o que é certo é que estas ferramentas apenas se destinam a uma ‘elite edtech’. Nós queremos chegar aos outros 95% que não utilizam a *web* para além do *e-mail* ou das plataformas de aprendizagem. (citado por Berman *et al.*, 2009, p. 2)

A criação de um VT (a designação VT é utilizada para denominar tanto a aplicação como o produto final) inicia-se com o *upload* de elementos de média (o VT suporta ficheiros de quase todos os formatos) designadamente imagem, vídeo ou texto, de forma a construir *slides* que constituem uma apresentação. De seguida, o utilizador narra a apresentação através de voz (microfone, *uploading* de ficheiros áudio MP3/WAV ou telefone⁴¹), *webcam*, texto e *doodling* (anotação sobre o *slide*/garatujar, que desaparece gradualmente – útil para focar a nossa atenção num pormenor de uma imagem). Este VT é depois partilhado com quem o autor escolher e cada participante pode adicionar comentários usando os cinco meios disponíveis.

A navegação de um VT é como um livro digital, que contém uma ou mais páginas, podendo o utilizador simplesmente visualizar a sequência de comentários, avançar e aplicar zoom ao *slide* de forma a visualizar um pormenor ou destacar uma área da imagem.

O VT pode ser integrado em *sites* ou *blogs*, existindo mesmo um *plug-in* para o Moodle, e exportado para leitores de MP3/4, sendo esta última funcionalidade paga. Seguindo a filosofia que esteve na base da popularidade do *podcast*, o VT oferece a possibilidade de subscrevermos

⁴¹ Este último método só se encontra disponível nos EUA e Canadá.

um *feed* (RSS) que nos informa automaticamente sempre que um VT subscrito é actualizado com novos comentários.

Com o aparecimento da *Web 2.0* e de todas as ferramentas que se incluem neste conceito surgiu a necessidade de avaliar os seus benefícios em termos pedagógicos. O termo *affordance*, criado pelo psicólogo James Gibson, em 1979, para definir *aquilo que o ambiente oferece ao animal, o que proporciona ou fornece para o bem ou para o mal* (Gibson, 1979, citado por Bower, 2008), tem sido adaptado pelos círculos educativos e amplamente utilizado para referir o potencial que uma tecnologia oferece. Bower (2008) apresenta uma matriz, em onze pontos, destes potenciais verificados nas tecnologias de e-learning e que aplicámos ao VT. Assim, o VT permite, à excepção das *Spatial affordances* (não possibilita redimensionar/mover elementos no interface):

1. *Media affordances* - desenvolver as competências receptivas de ler, observar imagens, ouvir e ver vídeos; desenvolver as competências produtivas de escrever, desenhar (através do uso do *doodle*), falar, produzir vídeo (através do uso da *webcam*);
2. *Temporal affordances* - reproduzir repetidamente as várias participações em qualquer altura; gravar as participações;
3. *Navigation affordances* - navegar dentro do VT e para outros VT; estabelecer links nos VT; procurar conteúdos (outros VT) e utilizar filtros de pesquisa;
4. *Emphasis affordances* -realçar aspectos (mais uma vez através do uso do *doodle*); direccionar a atenção para um elemento particular (através da ferramenta *zoom*);
5. *Synthesis affordances* - combinar vários elementos multimédia;
6. *Access-control affordances* - atribuir ou limitar papéis dos utilizadores relativamente a quem escreve, edita ou lê; partilhar VT;
7. *Technical affordances* - ser usado em várias plataformas com o mínimo de tecnologias e adaptar-se à velocidade da banda larga;
8. *Usability* - ser utilizado de forma intuitiva;
9. *Aesthetics* - reter a atenção do utilizador dado o seu design atractivo;
10. *Reliability* - oferecer fiabilidade e robustez da plataforma.

As primeiras sete categorias funcionais são classificadas pelo grau de interacção que elas proporcionam, isto é, estáticas/instrutivas e colaborativas/produtivas. Assim, capacidades como ler, ver e ouvir são consideradas estáticas ou receptivas, enquanto que escrever, desenhar ou falar têm um carácter mais produtivo e aproximam o aprendente do paradigma colaborativo e construtivista.

O VT é assim uma aplicação flexível e multifacetada que apela aos vários sentidos, contendo as ferramentas necessárias a uma efectiva aprendizagem: se por um lado possibilita o desenvolvimento de competências ao nível receptivo, tais como a visualização de vídeos, a leitura e a audição de textos e opiniões, por outro lado permite que os alunos produzam textos orais e escritos e que em última análise construam, eles próprios, um produto multimédia, constituindo esta experiência a aproximação ao mundo real.

Descrição do estudo

Na presente investigação procurámos entender o processo de integração curricular do VoiceThread para o desenvolvimento dos *skills speaking/listening*. Mais concretamente, se a aplicação VoiceThread contribui para o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa. Para esta proposição elaboramos as seguintes questões de investigação:

- A participação no VT obriga os alunos a serem mais cuidadosos com a pronúncia e entoação?
- A participação implica uma maior reflexão relativamente ao conteúdo dos textos orais?
- A utilização desta ferramenta melhora a qualidade da participação oral?
- Os alunos preferem participar através do VT do que na sala de aula?

O estudo de caso foi escolhido como método mais apropriado por não querermos manipular o comportamento dos alunos e assim podermos recolher a informação necessária durante o normal decurso das aulas de inglês, isto é, num contexto natural. O caso que aqui expomos é, segundo a classificação de Stake (1999), um estudo intrínseco, na medida em que nos debruçamos sobre uma determinada ferramenta da *Web 2.0* e o alcance que poderá ter no desenvolvimento da competência oral na aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, o interesse intrínseco que temos por esta ferramenta tem implicações na compreensão mais ampla da utilização de ferramentas baseadas na *Web 2.0* como complemento ao ensino tradicional, o que Stake (1999) classificaria como estudo instrumental, pelo que nos parece, como afirmam Meirinhos & Osório (2010), não existir uma fronteira rígida entre estes dois tipos de estudo de caso.

No decurso da intervenção junto dos alunos utilizámos diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados: registos electrónicos produzidos pelo VT, que nos informa acerca dos autores, do número de participações e de visualizações dos desafios propostos; serviço de notificação de novas actualizações, denominado *Daily Digest* enviado para o nosso *e-mail*, informando-nos da data, hora e autor, sempre que era gerada uma nova participação;

questionário 1 – visando caracterizar os participantes em relação à utilização das TIC; grelhas de avaliação de oralidade, com base nas categorias e descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001); diário de investigação; questionário 2 – aplicado no final do processo; e entrevista de grupo semi-estruturada.

A presente investigação debruçou-se sobre a utilização do VT por uma turma do 3º ciclo, constituída por 28 alunos, da Escola Secundária de Mirandela, durante três meses, compreendendo metade do 1º e 2º período escolar. O grupo de estudo foi constituído por 10 elementos do sexo masculino e 18 do sexo feminino, com uma média de idades de 13 anos, o que revela um percurso escolar regular. Os alunos, na sua maioria, possuíam uma origem social e familiar razoável, valorizavam a educação e contactavam diariamente com tecnologias digitais não só para comunicarem e se movimentarem nas redes sociais, mas utilizando-as como ferramentas de utilidade educativa, não se diferenciando, neste aspecto, da generalidade dos indivíduos da sua faixa etária.

À excepção de um VT, que constituiu um trabalho de casa com correcção agendada para a aula, não foi imposto aos alunos um prazo limite para a sua participação em cada um dos sete desafios, tendo sido seguida a máxima dos criadores desta ferramenta, para os quais um VT *nunca deve terminar, porque pode ser sempre revisitado* (Papell & Muth, 2008).

Resultados

Na entrevista de grupo, os alunos emitiram a sua opinião quanto aos benefícios do VT que podem ser enquadrados em duas categorias: afectiva/social e cognitiva/de aprendizagem (Tabela). Os alunos salientam a criação de um ambiente sem constrangimentos afectivos e mesmo de ruído, que permite que os mais tímidos se desinibam e todos se concentrem na realização de uma actividade significativa.

Vantagens do VT	
afectiva/social	cognitiva/de aprendizagem
<p>“tenho menos vergonha”;</p> <p>“combate a timidez”;</p> <p>“podemos ouvir melhor os outros”;</p> <p>“podemos ouvir várias vezes os nossos colegas”;</p> <p>“fazemos melhor sem os nervos da sala de aula”.</p>	<p>“posso repetir e melhorar”;</p> <p>“posso corrigir os erros”;</p> <p>“podemos ouvir outra vez o que lemos”;</p> <p>“podemos apagar até aperfeiçoar”;</p> <p>“é um complemento à sala de aula”;</p> <p>“é importante utilizar as novas tecnologias”;</p> <p>“podemos concentrar-nos melhor”;</p> <p>“não há barulho de fundo como na sala de aula”.</p>

Tabela 1 – Opiniões dos alunos (vantagens do VT)

Por outro lado, o facto de esta ferramenta ser assíncrona permite recuperar, as vezes que forem necessárias, as suas próprias intervenções e as dos seus pares, possibilitando ao aluno uma análise detalhada, crítica e mais atenta das construções linguísticas e das ideias presentes nas vozes dos participantes.

Quanto à questão de *a participação dos alunos no VT os obrigar a serem mais cuidadosos com a pronúncia e entoação*, a maioria dos alunos reconheceu ter tido mais cuidado com a sua pronúncia e entoação nas participações que realizaram no VT (

Gráfico 13), que advém da audição do modelo/professora e dos seus próprios erros, mas também da consciência de que estão a produzir algo para uma audiência, neste caso, os seus pares e que, por isso, devem empenhar-se na construção de um texto correcto e fluente.

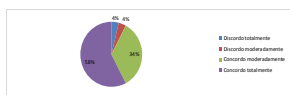


Gráfico 13 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “As actividades obrigaram-me a ser cuidadoso com a minha pronúncia e entoação” (n=26)

A repetição e melhoria dos textos orais são também patentes na necessidade declarada por 81% dos alunos em gravar várias vezes a sua participação antes de o fazerem definitivamente, o que denota cuidados acrescidos e uma maior reflexão na construção de textos com qualidade ao nível do conteúdo e da forma (Gráfico 14).

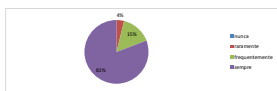


Gráfico 14 - Frequência com que os alunos gravavam as suas intervenções (n=26)

A totalidade dos alunos sentiu ser importante ouvir a voz da professora, não só como modelo a seguir quanto ao conteúdo (50%) e pronúncia (8%), mas ainda como factor de confiança (38%) que incitava à participação (Gráfico 3).

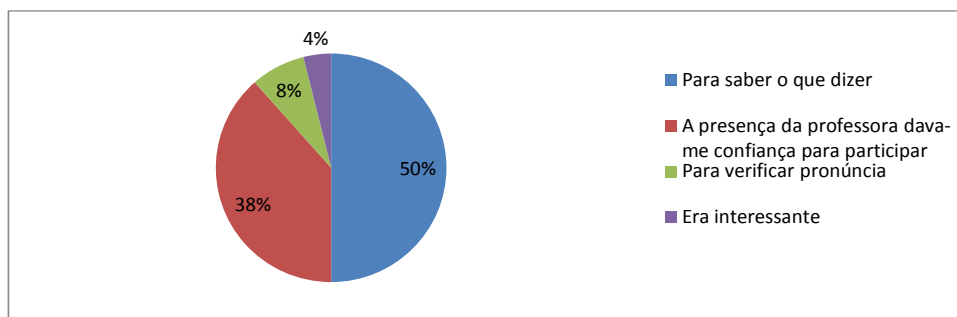


Gráfico 15 - Motivos pelos quais os alunos consideram importante ouvir a voz da professora (n=26)

A questão da preocupação com a qualidade oral do texto não pode ser dissociada da ocorrência de *uma maior reflexão relativamente ao conteúdo dos textos orais*. A vantagem apontada pelos alunos quanto à possibilidade de ouvirem os seus pares é reiterada no consenso da maioria que admitiu ter sentido curiosidade em ouvir as participações dos colegas antes de intervirem (Gráfico 4). A utilização do VT, por parte dos alunos, obriga-os, assim, não só a falar mas também a ouvir os textos produzidos pelos colegas e pelo professor.

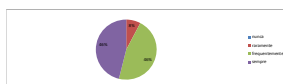


Gráfico 16 - Audição prévia da participação dos colegas (n=26)

Neste processo de audição dos seus pares, os alunos utilizaram competências de pensamento crítico, tais como analisar, avaliar e relacionar. Ao ouvirem os outros participantes no VT, os alunos: identificaram as ideias principais contidas nos textos; identificaram convicções subjacentes a posições; reconheceram padrões de pensamento e de construção linguística; avaliaram a informação disponibilizada; determinaram critérios para julgar uma ideia; reconheceram erros noutras participações; estabeleceram prioridades quanto ao que iriam emitir; compararam/contrastaram os seus textos, os dos colegas e o da professora; pensaram logicamente para analisar ou desenvolver um argumento; e verificaram repetidamente a qualidade do que produziram.

Foi interessante constatar em alguns VT que, apesar de a professora focar alguns tópicos, os alunos introduziam sempre novas categorias de conversação, expandindo a temática,

modificando a estrutura da apresentação, prolongando-a mesmo, revelando, desta forma, competências características do pensamento criativo.

O VT que os alunos mais gostaram de realizar foi, curiosamente, o que foi realizado em pares e que consistiu numa prévia negociação entre os mesmos acerca da temática a abordarem no diálogo que iriam representar. Alunos que nunca tinham participado ao longo da intervenção participaram pela primeira e única vez neste VT. A natureza da actividade também contribuiu para o interesse manifestado, já que consistia num *roleplay* de uma situação real, onde os alunos introduziram uma certa dose de humor.

Neste VT esteve presente o pensamento criativo e complexo, visto ter sido solicitado aos alunos a concepção de um produto que tiveram de imaginar, avaliar e rever, de forma colaborativa dentro e fora da sala de aula. O *roleplay* solicitado envolveu competências relacionadas com a tomada de decisões. Assim, os alunos: identificaram uma questão; geraram uma solução; planificaram um processo, neste caso um diálogo; avaliaram as suas escolhas; e conceberem um produto final.

Com o intuito de verificarmos se a utilização desta ferramenta *melhora a qualidade da participação oral*, repetimos uma actividade realizada na sala de aula que consistiu na apresentação oral dos alunos. Para tal, foi aplicada uma grelha de avaliação da competência *speaking*, baseada nas categorias e descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001), que decompõe a participação oral em quatro categorias: Âmbito ou Repertório; Correção; Domínio Fonológico; Desenvolvimento Temático e Coerência. Esta grelha não contempla a Fluência, já que esta categoria avalia a espontaneidade do discurso não planeado, o que acreditamos não ser o caso das participações dos alunos através da ferramenta que requer alguma reflexão e planeamento, nem a Interação, aspecto observado na comunicação cara-a-cara mas que na comunicação assíncrona não ocorre. Esta simplificação da grelha de avaliação resultou da nossa intenção de avaliar dois momentos distintos naquilo que eles têm em comum.

Assim, registámos que dos 23 participantes neste VT, 9 (39%) melhoraram o seu desempenho relativamente ao trabalho efectuado na sala de aula, tendo havido um acréscimo de 8,7% de sucesso na sua nota final. Dois alunos melhoraram o Desenvolvimento Temático; um aluno melhorou o Domínio Fonológico; três alunos, a Correção; e dois alunos, o Âmbito. Foi notória a evolução de um aluno que melhorou em todas as categorias, tendo obtido uma cotação de 55%, comparativamente com os 20% da sala de aula. Este aluno não ousa intervir na sala de aula, onde os seus colegas participam mais prontamente. De facto foi visível, ao longo deste estudo, que os alunos mais fracos e desinteressados (alunos de nível 2) se

empenharam nos desafios lançados no VT. Por outro lado, alunos que demonstram alguma inibição na sala de aula, mostraram uma grande desenvoltura na participação oral no VT.

Finalmente, quanto à questão *os alunos preferem participar através do VT do que na sala de aula?*

registámos um elevado grau de motivação no decurso da utilização desta ferramenta, através dos dados recolhidos nos VT (Figura 8) e das respostas ao Questionário 2, tendo a totalidade dos alunos afirmado ter gostado de utilizar esta aplicação.

Dos 28 alunos da turma, participaram 26 (93%). Os sete VT nos quais os alunos foram convidados a participar obtiveram uma média de 20,7 participantes e um total de 145 participações. Cada aluno participou, na totalidade das actividades propostas, uma média de 5,4 vezes e, dos 26 alunos que participaram nesta experiência, 50% participaram em todos os desafios. Estes dados revelam uma boa adesão por parte dos alunos, que manifestaram bastante maturidade ao utilizarem uma ferramenta de comunicação assíncrona, algo que fizeram pela primeira vez no contexto escolar.



Figura 8 – Imagem de um VT realizado na presente investigação

Tendo o princípio de complementaridade em mente, comparámos a realização dos trabalhos de casa (TPC) e as actividades no VT, durante o período em que se realizou a intervenção. Podemos concluir que a adesão às tarefas propostas no VT aumentou

relativamente à execução do tradicional TPC. Embora tenhamos verificado que seis alunos preferiram realizar os tradicionais trabalhos de casa, a generalidade da turma sentiu-se mais aliciada para participar no VT, visto termos constatado um acréscimo médio de 10% na realização das tarefas pelos alunos da turma. De salientar que cinco alunos aderiram preferencialmente ao VT, registando-se um aumento acima de 30% relativamente à realização dos clássicos TPC. Desta forma, conseguiu-se contribuir para colmatar a falta de hábitos de trabalho, que alguns destes alunos manifestam.

Conclusão

Podemos seguramente afirmar que a aplicação escolhida para este estudo vem preencher uma necessidade, devolvendo aos alunos a oportunidade de se exprimirem oralmente. Em simultâneo enriquece o contexto da aprendizagem da língua visto que, através do contacto com a opinião e o desempenho dos colegas, podem os mesmos construir novo conhecimento. Acreditamos, assim, que uma das mais importantes funções da tecnologia será a capacidade de criar novas oportunidades para o currículo e para a aprendizagem, simulando situações que ocorrem no mundo real e promovendo a resolução de problemas.

O facto de os nativos digitais (Prensky, 2001) dominarem algumas tecnologias, nomeadamente as redes sociais como o Facebook, não significa que as saibam utilizar em prol de uma aprendizagem efectiva ou que as utilizem com sentido crítico. O papel do professor como *designer* é essencial na escolha das ferramentas a utilizar, na planificação de actividades ricas em significado e na gestão do processo participativo onde também é interveniente.

A aplicação utilizada no nosso trabalho permitiu a participação dos alunos de forma sequencial, logo exigindo uma diferente gestão do tempo, que constitui um recurso crucial neste processo. Possibilitou o desenvolvimento do pensamento crítico, através da avaliação das mensagens enviadas pelos colegas; do pensamento criativo, constatado na expansão e personalização das participações; e do pensamento complexo, através do trabalho colaborativo que os alunos desenvolveram. Permitiu que alunos tímidos se desinibissem e participassem oralmente, melhorando algumas das suas competências ao nível da construção de textos.

O facto mais surpreendente neste estudo foi a forte adesão a uma experiência que os alunos, bastante jovens, nunca tinham vivenciado na escola, e que se traduziu na rápida aceitação de uma ferramenta desconhecida para a totalidade dos alunos, caracterizada por estabelecer uma forma de comunicação e de interacção que poucos utilizam.

A ênfase nas ferramentas digitais, em detrimento das competências que elas devem desenvolver, leva, contudo, ao esvaziamento dos objectivos pedagógicos e a uma integração tecnológica pobre. De nada adianta estarmos a dotar as nossas salas da mais recente tecnologia se os professores não são capazes de planificar aulas que integrem as competências necessárias ao sucesso dos seus alunos. Se os professores estiverem conscientes dos objectivos a atingir, as boas ferramentas digitais tornam o ensino mais eficiente, pois naturalmente facilitam a colaboração e o rápido acesso à informação.

Mas como podemos definir as boas ferramentas? Com o presente estudo verificámos que para uma ferramenta poder constituir um bom complemento à prática do ensino-aprendizagem, ela deverá fundamentalmente: 1 - ser de fácil utilização para o aluno ao longo de todo o processo; 2 - não exigir demasiado tempo, no domínio das suas funcionalidades, para o docente, sobrecarregado com demasiadas atribuições na sua prática lectiva (não nos esqueçamos também que a maioria dos actuais professores são *digital immigrants*); 3 - possuir um interface agradável, simples e intuitivo (não podemos deixar de referir a máxima *small is beautiful*!); 4 - permitir a comunicação através de vários meios (escrito, oral, icónico); 5 - possibilitar a integração de vários formatos (texto, vídeo, imagem, som).

Se a escolha do professor se orientar para ferramentas complexas e pouco apelativas para as novas gerações, rapidamente as abandonará, apesar da formação em que investiu inicialmente. Obviamente que esta formação deve ser contínua e deverá assumir um carácter também informal, orientada por colegas que utilizam as novas ferramentas da *Web 2.0*.

Constatámos, através desta investigação, que o VT é um bom complemento para o desenvolvimento da competência oral. Contudo, não devemos ficar presos a esta ou a qualquer outra aplicação pois com a evolução da *Web* estão sempre a surgir novas ferramentas. A *Web 2.0* está repleta de ferramentas gratuitas, amigáveis e que apresentam interfaces ricos mas também simples e directos. Assim, a chave para a procura de ferramentas indispensáveis é pensar nas competências que queremos que os nossos alunos adquiram. A importância desta ferramenta específica resulta da sua simplicidade mas, acima de tudo, das competências que possibilita incrementar, desde o desenvolvimento da oralidade e da escrita mas também do pensamento crítico, da resolução de problemas e da colaboração entre pares através de discussões assíncronas.

Referências

- Berman, D., Holsing, C., Meyer, M., Stubbs, C., & Winck, K. (2009). 7 Things You Need to Know about VoiceThread. *EDUCAUSE*. Acedido em 17/8/2010, disponível em <http://www.educause.edu/node/173329>.
- Bower, M. (2008). Affordance analysis – matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45(1), pp. 3-15.
- Chan, A., & Lee, M. J. (2006). Everyone's learning with podcasting: A Charles Sturt University experience. *ascilite 2006* (pp. 111-120). Sydney: University of Sydney.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P., & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), pp. 3-25.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Marques, M. (2009). Formas de reforçar a mensagem áudio e de captar a atenção do ouvinte. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. (pp. 124-132). Braga: CIED.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*. Acedido em 18/08/2010, disponível em <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: revista de educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Meyer, K. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking. *JALN*, 7(3), pp. 55-65.
- Oliver, K. (2010). Integrating Web 2.0 across the Curriculum. *TechTrends*, 54 (2), pp. 50-60.
- Papell, B., & Muth, S. (2008). An interview with Steve Muth and Ben Papell discussing the new VoiceThread for education. (W. Fryer, Interviewer). Acedido em 18/18/2010, disponível em <http://www.speedofcreativity.org/2008/01/18/podcast218>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2), pp. 7-26.